

# 「多文化間協働プロジェクト」実践報告

伊集院郁子・岡葉子

【キーワード】 多文化間協働プロジェクト、PBL (Project Based Learning)、  
コミュニケーション能力、社会的スキル

## 1. はじめに

本稿は、東京外国語大学世界教養プログラムにおいて2015年度から2017年度の冬学期に伊集院・岡の2名で担当した「多文化間協働プロジェクト」の実践報告である。

本学は2015年度より4学期制に移行したことにより、日本人学生が短期留学しやすくなるメリットが生じる一方で、7月中旬から9月末、1月下旬から3月末までの夏・冬学期に本学に在籍している留学生に対して、どのような学びの機会を提供するかを検討する必要が生じた。非正規の留学生への日本語教育を担う「全学日本語プログラム」は春・秋学期のみの開講であるため、夏・冬学期には、会話セッションや多読セッション、日本語能力試験対策、e-learningなどのクラスで構成される「自律型学習コース」を提供した<sup>1</sup>。それと同時に、日本人学生と留学生がともにプロジェクトを実践する中でコミュニケーション能力や社会的スキルを身につけることを目的に、本学の「世界教養プログラム」<sup>2</sup>の正規授業として、冬学期に「多文化間協働プロジェクト」を実施した。

以下では、「多文化間協働プロジェクト」を企画するに至った背景を教育リソースの変化という観点から捉えたうえで、授業計画の概要と授業実践の具体例を報告し、最後に学生への授業アンケートに基づいて効果と課題を述べる。

---

<sup>1</sup> 「自律型学習コース」で提供してきた会話や多読、試験対策やe-learningなどによる自律学習は、2017年度に新たに設置された「日本語自律学習支援室(日本語ラウンジ)」が引き継いでいる。

<sup>2</sup> 「世界教養プログラム」とは、グローバル化時代を生きるために必要な基礎的教養を身につける学部共通のカリキュラムで、「言語科目」、「地域科目」、「教養科目」に分類される。「多文化間協働プロジェクト」は「教養科目」の中の「世界の中の日本」として開設された。

## 2. 背景

はじめに、教育で利用される「リソース」の変遷という視点から、プロジェクトの遂行を目的とする授業を開講するに至った背景を捉えてみたい。

田中・斎藤(1993)は「学習に関するインターアクションの対象となるもの」を「学習のリソース」と呼び、「物的リソース」「人的リソース」「社会的リソース」の3種に分けて説明している。物的リソースは、いわゆる教材(教科書やプリント類)・教具(教室活動を助ける道具)が代表的であり、近年ではオンライン教材も増加している。「教科書を教える」ことが重視される授業では教材の選択が授業の成否を決める重要な要因となるが、言語知識よりも言語運用力が重視される環境では、教師は「教科書を教える」のでも「教科書で教える」のでもなく、教科書に頼らずに、受講者にとって意義ある言語活動を支援するファシリテーターの役割を担うことになる。90年代以降に注目を浴びた状況的学習論(Situated Learning)にも後押しされる形で、現在では学習を他者とともに営む社会的な実践の一部とみなし、「『教える』よりも、学習者一人ひとりのあり方を尊重しながら、『皆が学べる相互作用的な環境』を提供しようという方向に発想が転換」(西口1999:15)していると言える。このような変遷の中で、教育環境に存在する人的・社会的リソースを生かした授業の実践に注目が集まっているのである。

人的リソースには学習者の周りにいる教師や同じ教室で学ぶクラスメイト、社会的リソースには地域のコミュニティやネットワークなどがあり、日本語教育分野では古くから積極的に利用されてきた。海外の事例では、オーストラリア等で1980年代から行われてきたビジターセッション(トムソン木下2007)やティーチング・アシスタントの活用(Neustupný1992)、韓国内の日本人コミュニティの活用(李2005)などが挙げられる。日本国内でも、大学等の教育機関で留学生を対象とした日本語クラスに日本人学生を呼び入れて交流型授業を行ったり、留学生と日本人学生の混住型の寮を完備して異文化環境を提供したり、授業外活動として異文化紹介イベントや会話テーブルを開催するなど、日本人学生と留学生がともに活動するような仕掛けづくりが盛んに行われている<sup>3</sup>。また、近年は、地域

<sup>3</sup> 一例として、東京外国語大学留学生日本語教育センターが運営する「全学日本語プログラム」では100(初級)から800(超級)レベルまでの様々なクラスに日本人学生が入り込み、交流する機会を設けている。また大学が支援する国際交流団体として、キャンパスの国際交流を推進する活動の企画、運営をする「TUFs多文化交流コミュニティ(通称:たふこみゅ)」や学びたい言語が合致する学生同士のペアで言語を教え合うタンデム学習を推進する「LET'S(Language Exchange/Tandem at TUFs)」等がある。

コミュニティの協力や産学連携の枠組みを利用し、アクティブラーニングの一形態として注目されている PBL (Problem /Project Based Learning)<sup>4</sup> を授業に取り入れるケースが増えている。

### 3. 企画の概要

上述のような背景を受け、本学でも 4 学期制に移行する機会をとらえ、冬学期に多文化混成チームによってプロジェクトを遂行することを目的とする PBL 型の授業を開設することとした。設計段階での授業の概要は以下のとおりである。

- ①授業名：「多文化間協働プロジェクト」(Multicultural Collaborative Projects)
- ②目的：母語や文化的背景が多様な学生のチームによる活動を主軸に据え、言語や文化を異にするメンバーが協力し合っ てプロジェクトの企画立案、作業工程の計画、業務分担等のプロセスを経てチームの目標を達成することで、コミュニケーション力や協調性をはじめとする社会的スキルを養う。
- ③期間：冬学期期間中、2 週間の集中講義形式で実施。(ただし、教室内での活動は一日 5 時限×3 日間のみで、その他は 3～4 名のチームによる活動を行う。)
- ④対象者：学部生、留学生
- ⑤使用言語：授業言語は日本語を主とするが、資料等は英語を併記。チーム活動の際の使用言語の制限は無しとする。最終発表及びレポートは日本語または英語とする。
- ⑥概要(次節に詳述する)
  - ・第 1 回授業日：オリエンテーション、チーム編成、企画立案、企画書作成等
  - ・第 2 回授業日：中間報告会(相互評価)、1 週間の活動の振り返り(自己評価、相互評価)
  - ・第 3 回授業日：プロジェクト成果物の最終発表会(相互評価)、全体の活動の振り返りと学びの共有(自己評価、相互評価)

---

<sup>4</sup> 鈴木(2012: 45)は、「プロブレムベースドラーニング」は「問題状況を利用して、知る必要がある学習活動を行う(教師指導型)」であり、「プロジェクトベースドラーニング」は「ビジョンとゴールを明確にして学習者自ら貢献性のある成果をゴールとして向かう学習」としている。この定義に従えば、本稿では後者の意味で「PBL」という用語を用いている。PBL の思想的背景や歴史、語学教育における位置づけについては作田・寅丸(2017)に詳述がある。

※各授業日の間(3日～5日)はチーム活動を行う。提出物はいずれも moodle を通して提出する。

- ⑦評価：プロジェクト企画書・活動記録(10%)、自己評価・相互評価(20%)、最終発表(他チームによる評価を含む)(40%)、振り返りレポート(30%)
- ⑧注意事項：チーム活動の際に学外に出る場合もあるため、保険加入を義務付ける。

以上の内容について、履修登録前に説明会を実施し、参加希望者の使用可能言語やチーム活動に関する希望、プロジェクト活動の経験の有無などに関して事前アンケート調査を行い、情報を収集したうえで授業を開始した。

#### 4. 授業実践

本節では、授業の活動内容を詳述する。3回の実践における参加学生数は13名、10名、10名、計33名で、毎回日本人学生と留学生の混成チームを3～4組(1チーム2～4名)<sup>5</sup>編成した。チーム編成に際しては、事前説明会で学生から収集した情報に基づき、使用可能言語が合致するよう配慮した。また、1年目の実践を通し、参加学生が必ずしも異文化コミュニケーションに関する基礎的知識を持ち合わせていないことが判明したため、2年目の実践より、第1回授業時に以下に紹介する異文化コミュニケーションに関する講義を取り入れることとした。

##### 【第1回授業】

初回の授業は、①オリエンテーション、②講義、③チーム分けとチーム活動のウォーミングアップ、④企画書の作成という4つのパートで構成した。

①では授業概要を説明すると同時に、授業のキーワードにもなる「プロジェクト」、「PBL」、「コミュニケーション能力」、「社会的スキル」、「PDCA サイクル」<sup>6</sup>などの用語の定義や必要要件に関するディスカッションも取り入れ、授業目標の意識づけを行った。プロジェクトに必要な要素の検討は、その後の企画書作成に向けての準備段階として位置づけ、未知への挑戦であること、チーム全員に任務があること、価値ある成果を生むこと、時間の制限があること(時間内に完成可能

<sup>5</sup> 1チームのみ2名編成となったのは、当初3名で編成したものの、コースの途中で参加を取りやめた学生がいたためである。

<sup>6</sup> Plan(計画)・Do(実行)・Check(評価)・Action(改善)のサイクルのこと。

な目標を立てること)などを確認した<sup>7</sup>。

②の講義では、石井ほか(2013)を元に、「文化の定義」を確認し、個人が異文化に対してどのように反応するかを発達段階的に表した指標である「異文化感受性発達モデル(The Developmental Model of Intercultural Sensitivity)」<sup>8</sup>を紹介した。

はじめに、学生にペンと紙を配布し、それぞれが考える「文化」について発表してもらい、共通する意見・異なる意見などをまとめた。伝統的な文化観を発表する学生もいれば、「他者と区別するためのアイデンティティの一つ」、「文化とは差異」というように大局的に捉える学生もいた。その後、担当教員のほうから、最近の研究では文化は固定的なものだけではなく、徐々に日々変化しているものであり、「人の顔」のように「安定性と変容性という一見矛盾した性質を併せ持つもの」(石井ほか2013: 15)とされていることなどを紹介した。

次に、いわゆる「氷山モデル」や「鳥モデル」などについて簡単に触れた後、「異文化感受性発達モデル」を提示した。このモデルによれば、異文化に対する認識および自己の世界観の形成は、「否定」→「防衛」→「矮小化」→「受容」→「適応」→「統合」のように「自文化中心主義」から「文化相対主義」へと段階的に発達していくものであり、ネガティブな感情も一つ上の段階に進むために必要な一過程である。学生には、同じ人間でもその日の体調や周りの状況によって、異文化に対する認識の段階が上下すること、大切なのは「自分の今の状態を知ること」であり、文化差に対する認識を高めるために「必要な行動をすること」であることを伝えた。

③では、参加者の使用可能言語やプロジェクトに関する希望に基づいて担当教員が構成したチームを発表し、チームワークを高めることを目的に最初のチーム活動としてコンセンサスゲームを実施した。コンセンサスゲームとは、与えられた課題についてチームメンバーと話し合いを進めて合意形成を行うゲームであり、本授業では、企業研修などでも利用されている「NASAゲーム」<sup>9</sup>を行った。

---

<sup>7</sup> プロジェクトの要件に関しては鈴木(2012)を参照した。

<sup>8</sup> 「異文化感受性発達モデル」については、北海道大学国際本部留学生センター研修事業として行われた多文化交流セミナー「留学生と日本人学生がともに学ぶ「多文化交流科目」を考える2015—理論と実践—」における堀江氏のワークショップの配布資料も参考にした。

<sup>9</sup> 以下のサイトを参照した(いずれも2018年11月20日閲覧)。

株式会社ハートクエイク「コンセンサスゲーム研修「NASAゲーム」」(<[https://heartquake.com/game/nasa\\_game](https://heartquake.com/game/nasa_game)>)

Illinois State University “NASA DECISION BY CONSENSUS ACTIVITY” (<[http://www2.phy.ilstu.edu/pte/489.02content/Astronomy/Moon/NASA\\_decision\\_by\\_consensus.doc](http://www2.phy.ilstu.edu/pte/489.02content/Astronomy/Moon/NASA_decision_by_consensus.doc)>)

NASA ゲームは、月面に不時着した宇宙船から生還するために、15のアイテムの中から持ち出すアイテムの優先順位を考えるゲームである。はじめに個人で考え、その後にチーム全員で話し合い、母船まで無事にたどり着くために持ち出すアイテムについて合意を形成する。個人で考えた場合とチームで最終決定した場合とを比べ、どちらの方がより良い結果となっているか(生き残れる可能性が高いか)を点数化して比較すると、多くのチームがお互いに知恵を出し合うことでより良い結果につながることを経験していたが、中には個人で考えた結果の方が良いというチームも見られた。本授業では、その後のチーム活動を円滑に進めるために各メンバーの個性を知り、自分自身の役割を考えること、日本語や英語での言語活動に支障があるメンバーがいる場合に、どのような支援が必要かを考えることを目的にコンセンサスゲームを取り入れた。コンセンサスゲームでよい結果につながらなかった場合も、なぜそのような結果になったのかを振り返り、「自分の考えをはっきり示すべきだった」、「話し合いを早急に進めないで全員の考えを聞くべきだった」などの意見が出されており、コンセンサスゲームを取り入れた目的が達成できているようであった。授業アンケートでも「チームワークを強めるのに役立った」、「チームの結果は自分の結果よりよかったので、チームワークの大切さを改めて認識しました」、「グループ活動に非常な価値があるということに気がきました」、「最低点数ではあったけれど誰かを脱出失敗から救えたのはよかった」といったコメント<sup>10</sup>が見られた。

④では、チームごとに「企画書」(資料1参照)を作成して moodle で提出した。プロジェクトのテーマの決定に際しては、「現実」(身近に感じること、知りたいことか)、「価値」(取り組む意義が明確か)、「貢献」(チームメンバー以外の人にも役に立つものか)という3つの視点から考えることを指示した。その後、各チームに模造紙や付箋、ペンを用意し、ブレインストーミングの段階では個人が付箋にできるだけたくさんアイデアを書き、その後メンバーの出し合ったアイデアを分類、整理していく作業を経て各チームのプロジェクトの絞り込みを行った(写真1参照)。

## 【第2回授業】

2回目の授業は、前半は中間報告会、後半は「活動記録」の作成を行った。

---

<sup>10</sup> コメントは原文のまま示してある。

中間報告会では、各チームが一週間弱で実施した作業の内容と今後の予定について、10分程度発表し、他のチームからの質問に答えた。中間報告会に先駆けて、チームごとの「中間報告書」を作成し、2回目の授業の前日までに moodle で提出してもらった。学生たちは、他のチームの中間報告を聞くことで、調査方法やプレゼンテーションのスタイルなどのヒントを得ることができ、お互いに良い刺激を与え合っているようであった。

後半は個人で「活動記録」を作成し、学生自身のみならず、チームメンバーのいい点・悪い点についてもコメントを記入してもらった。メンバーの悪い点について書くことに心理的抵抗がある学生も若干名いたが、チームで活動するには仲間の強みと弱みを知り、それをカバーすることが必要であることを説明し、全員のいい点・悪い点を書いてもらった。「活動記録」におけるメンバーの評価は、成績を付ける際の参考としても利用した。

### 【第3回授業】

最終日は、前半は最終発表会、後半は「活動記録」の作成を行った。

最終発表会は、各チームが20分間の発表を行い、10分程度の質疑応答の時間を設けた。最終的に実施されたプロジェクトは、ハンドブックや旅行パンフレットのような実物を作成するもの(例:「留学生のための日本の生活ハンドブック」)、「外国人向けの鎌倉観光案内書「鎌倉」の作成)、または調査結果に基づく提言のプレゼンテーションをスライドやポスターで行うもの(例:池袋駅と横浜中華街で中国人を対象に街頭アンケートを行い、日本で困った経験について情報収集したうえで対策を提言するもの、各国のバレンタインデーの情報をまとめ、日本のこれからのバレンタインデーのあり方について提言するもの)という2つのタイプがあった(写真2参照)。各チームの発表後、次のチームの発表前に発表についてのコメントシートを書く時間を確保した。コメントシートでは、「プロジェクトの内容(独創性、説得力、社会への貢献、内容の質)」と「発表の仕方(発表の流れ、スライド等の使用の効果、チームの協力体制、発表態度)」の大きく2つの観点(8項目)をそれぞれ5段階で自己評価・相互評価したうえで、良い点と改善点について記述してもらった。授業終了後に、チームごとの評点とコメントをまとめ、moodle にアップし、参加者全員で共有できるようにした。

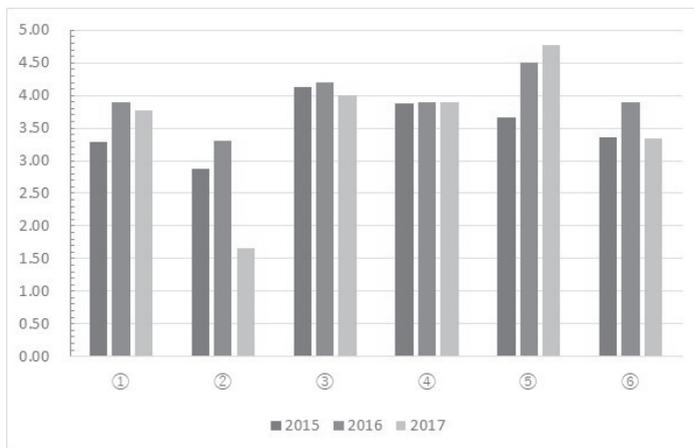
さらに、授業終了後2～3日以内に「プロジェクト(プロジェクトの目標を達成できたか、自分自身はどのような貢献ができたか、学んだ点や反省点など)」と

「チーム（チーム活動の目標を達成できたか、コミュニケーション活動で工夫した点や改善点など）」の2つの観点から振り返ること、および「文化」とは何か自分なりの解釈を述べることを課題とした最終レポートを提出させた。

## 5. 効果と課題

最後に、授業終了後に実施した授業アンケートに基づき、本授業実践の効果と課題に関連する項目について、「能力向上に関する認知面」および「授業実践に対する評価」の2つの観点からまとめる<sup>11</sup>。

まず、能力向上に関する認知面について述べる。「この授業でどんな能力が伸びたと思いますか」という項目については、①日本語によるコミュニケーション能力、②日本語以外の言語によるコミュニケーション能力、③社会的スキル、④プレゼンテーション能力、⑤日本の社会・文化についての知識、⑥文章表現能力、⑦その他と、7つの下位項目について質問した。①～⑥は5段階で評価してもらった。その結果を図1に示す。



①日本語によるコミュニケーション能力、②日本語以外の言語によるコミュニケーション能力、③社会的スキル、④プレゼンテーション能力、⑤日本の社会・文化についての知識、⑥文章表現能力

図1 授業アンケート「この授業でどんな能力が伸びたと思いますか」に対する回答

<sup>11</sup> 3回の授業において、同様のアンケートを実施した。アンケートには英語訳もつけ、回答も日本語か英語で書くように指示した。以後、特に断りのない場合は、アンケートの人数および自由記述の内容は、3回分を合計したものとする。

実施年度によって結果にばらつきがあるが、2015年度と2017年度は、①・②の言語によるコミュニケーション能力および⑥の文章表現能力よりも、③・④・⑤の社会的スキルやプレゼンテーション能力および日本についての知識に関する値が高かった。2016年度も、⑤日本の社会・文化についての知識、③社会的スキルの順に値が高かった。また、⑦の質問項目は自由記述としたところ、2件の記述が見られ、それぞれ「チームメイトとの協力(2015年度)」「チームワーク能力UP(2016年度)」であった。このことから、学習者は、本授業実践を通じて、言語面における能力よりも、協調性などの対人関係能力やプレゼンテーション能力の向上をより強く認識したことが分かる。これは、プロジェクト遂行を通じて、言語能力そのものだけでなく、良好な対人関係を築いて協働する能力など、社会で必要とされる力の獲得を目指したPBL型の授業の目的にもかなった結果と言える。

次に授業実践に関して述べる。「この授業の満足度はどのぐらいですか」という項目は、「非常に不満(=1点)」から「非常に満足(=5点)」まで、5段階で満足度を表してもらったが、平均点は4.4点(2015年度)、4.4点(2016年度)、4.2点(2017年度)と概ね高い値を示した。

「授業でよかったこと」についての自由記述からは、「留学生(あるいは日本人)との交流そのものを評価する語り」、「社会的スキルの向上に関する語り」、「知識の獲得や理解の深まりを評価する語り」などが出現した。表1は、この3つのカテゴリー別に自由記述の結果をまとめたものである<sup>12</sup>。

表1 授業アンケート「授業でよかったこと」に対する自由記述

	交流	社会的スキル	知識・理解
留学生	日本語によるコミュニケーション(5) 日本人と一緒にプレゼンができた(1) 日本人の学生との交流(1)	チームワーク能力が高まった(3) プロジェクト管理能力が高まった(1) チームワークのおかげでやる気ができた(1) 自分に対する認識が深まった(1)	日本の文化の様々なことを学んだ(2)

<sup>12</sup> アンケートは無記名であったため、日本語ネイティブか否かは文面から判断した。英語で書かれたものや、日本語の表現が不自然なものは筆者が適宜意味を解釈して、表にまとめた。

日本人学生	留学生と意見交換をし、留学生の考えを知ることができた(3) 違う視点を得ることができた(3) 留学生と交流できた(3) 互いの文化を知ることができた(3)	チームメイトと協力し、一つのものを作るのが学べた(3) グループワークの楽しさ・難しさが味わえた(2) 多様な背景を持つ人と協力できた(2) 主体的に行動できた(1) リーダーシップが取れた(1) 自分に社会的スキルが足りないことが分かり、改善できた(1)	リサーチやプレゼンテーションを通して、新たな知識が得られた(1) 日本の文化についても理解が深まった(1)
-------	--	---	--

注：( )内の数字はコメントの件数を表す。

留学生においては、日本語を用いたコミュニケーションの実践の機会が得られたことが高く評価された。実際、プロジェクト活動の一部で英語を使用したり、日本人学生の専攻語である中国語やスペイン語を混ぜて会話するチームも若干あったが、休み時間や昼食では圧倒的に日本語を使うことが多かったようである。3日間の授業は朝から16時過ぎまで行っていたため、一日中「日本語漬け」の環境で日本語ネイティブのチームメンバーとプロジェクトを実践するのは、かなり高い負荷がかかっていたと思われる。しかし、そのような状況に身を置いたからこそ、日本語でのコミュニケーションを十分に行うことができ、それがアンケート結果にも反映されたと言えるだろう。また、チームワークを学んだという記述も複数あったが、「自分に対する認識が深まった」という記述も見られた。留学生のみならず、日本人学生においても同様の記述が見られたことから、背景の異なる他者と意見交換をする中で、学習者たちの自己認識に対する感覚が鋭くなったことが推測できる。一方、日本人学生においては、「社会的スキル」に関する記述が多く、留学生と交流できたことに加え、チームのメンバーと協力することからの学びが多かったことが窺える。

一般的には、このような活動は、留学生への日本語学習サポートとして位置づけられることが多いが、日本人学生からも「留学生の日本語力の高さや日本に関する知識、思考力の深さに刺激を受けた」、「留学生に議論を引っ張ってもらった」といった発言が聞かれ、日本人学生に対する教育的効果も高いと考えられる。このような交流が活発化していくことによって、異文化への柔軟性や適応力、多言語を駆使したコミュニケーション能力の向上、多様なアイデアによる創造知の創出、国籍を超えた学生同士の学び合いによる仲間意識の醸成など、さまざまな副次的効果が期待できるだろう。

「授業で残念だったこと」に関する自由記述からは、「履修人数」、「開講時期」、「その他」に関する語りが出現した(表2)。

表2 授業アンケート「授業で残念だったこと」に関する自由記述

	履修人数	開講時期	その他
留学生	グループメンバーが少ない(1)		授業で発言したり、他人にコメントしたりすることが苦手なのが分かった(1) 日本語のプレゼンなので、よく聞き取れない箇所があった(1) チームの問題が解決できなかった(1)
日本人学生	履修人数が少ない(5) 留学生が少ない(2) 多くの発表が聴けなかったこと(1)	準備期間が短かった(2) 授業日数が少なかった(1) 授業がもっと長ければ外務省にインタビューできた(1) 野球部の練習とかぶった(1)	チームでの活動があまりなかった(1) 内容を、思っていたほど充実させることができなかった(1) 目的が見えづらかった(1)

履修人数が少なかったこと、授業日が短かったことについては、日本人学生から多く指摘された。秋に来日した留学生が多数在籍している冬学期に授業を開講したが、冬には留学生向けのイベントや旅行など、さまざまな企画が設定されていることから、2週間という長期にわたり、チーム活動のために留学生の課外活動を制限するのは現実的な選択肢ではなかったと考えられる。日本人学生からは、授業期間の短さが指摘されているが、期間を延長した場合は、さらに留学生の履修数が減少する可能性もある。このことから、PBL型の授業は、留学生が旅行などを計画しやすい夏・冬学期に集中的に実施するより、正規科目が多く開講される春・秋学期に、履修学生数も確保し、一定の規模で準備段階から十分に時間を取って実施するのが望ましいと考える。また、満足のいくチーム活動ができなかったと思われるコメントも一部見られるが、チーム活動にどのように教師が介入すべきかについては、ケースごとに判断する必要があるだろう。チームを編成する際の留意点とチーム活動時のサポートのし方については、今後の課題として引き続き検討したい。

## 参考文献

- (1) 石井敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒武人 (2013) 『はじめて学ぶ異文化コミュニケーション—多文化共生と平和構築に向けて』有斐閣選書
- (2) 作田奈苗・寅丸真澄 (2017) 「ビジネス日本語教育における Project-Based Learning の概観」『文京学院大学経営論集』27 卷 1 号, 117-131.
- (3) 鈴木敏恵 (2012) 『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』教育出版
- (4) 田中望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』大修館書店
- (5) トムソン木下千尋 (2007) 「地域社会 (Communities) に広がる学習共同体—オーストラリアの大学の日本語教育の場合—」『日本語教育』133 号, 15-21.
- (6) 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100 号, 7-18.
- (7) 李 徳奉 (2005) 「日本語教授法としての〈交流〉の位腫づけ」『第 5 回日本語教育国際フォーラム要録』明海大学, 30-32.
- (8) M. J. Bennett (ed.), (1998) *Basic Concept of Intercultural Communication: Selected Readings*. Intercultural Press.
- (9) J. V. Neustupný (1992) The use of Teaching Assistants in Japanese Language Teaching『世界の日本語教育』第 2 号, 199-213.



写真1：プロジェクトを検討する段階でのチームによるブレインストーミングの例

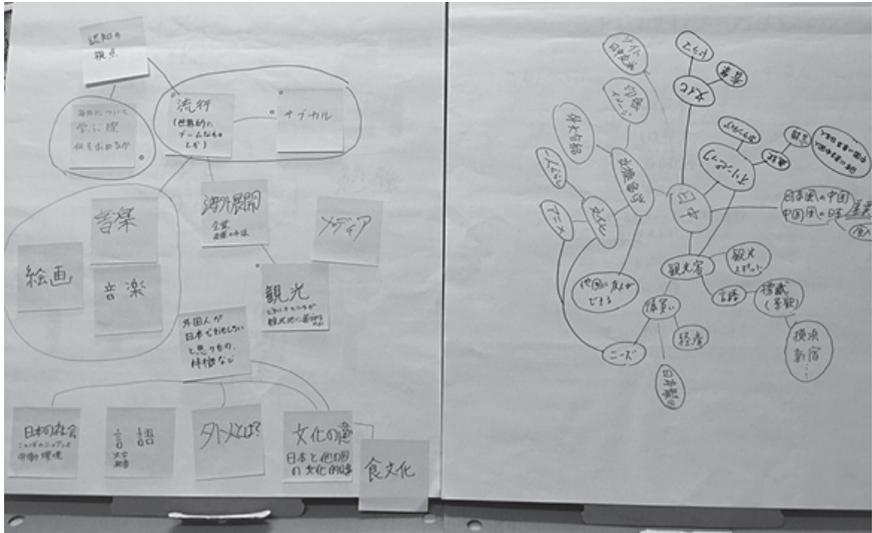


写真2：最終成果物の一部 (左は口頭発表時の配布資料、右はガイドブック制作の例)



# A Report on Multicultural Collaborative Projects

IJUIN Ikuko, OKA Yoko

**Key Words:** Multicultural Collaborative Projects, Project Based Learning,  
Communicative Ability, Social Skills

This paper reports on multicultural collaborative projects, involving both Japanese and international students at Tokyo University of Foreign Studies, conducted intensively over two weeks in the winter quarter.

The aim of the class is to develop communicative ability and interpersonal/social skills through the execution of projects and presentations in multicultural teams. The results of questionnaire surveys collected over a three year period, from 2016 to 2018, have shown that the majority of students were able to find meaning in their projects and appreciate the importance of working together in a team toward a common goal. On the other hand, the issues of which quarter, how long a period and what scale of class, along with what level of instructor intervention is effective for team activities, remain to be solved.